

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Öğretmenlerinin Eylemde Çati Konusunu Ele Alislari Üzerine Bir Inceleme

AUTHORS: Seher ÇIÇEK,Burcu ÖZTÜRK

PAGES: 244-256

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2806344>



Türkçe Öğretmenlerinin Eylemde Çatı Konusunu Ele Alışları Üzerine Bir İnceleme

*Seher ÇİÇEK**
*Burcu ÖZTÜRK***

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunu nasıl ele aldıklarını betimlemektir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunu farklı okullarda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma, nitel bir araştırma deseni olan durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında doğal gözlem yöntemi kullanılmış, eylemde çatı konusunun işlenişini betimleyebilmek için araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış gözlem formlarıyla on farklı gözlem raporu tutulmuştur. Gözlemlerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; eylemde çatı konusunda Türkçe öğretmenlerinin özne ve nesneyle ilgili birçok terim kullandıkları bu yüzden terim birliğinin olmadığı; öğretmenler arasında 8. sınıf düzeyinde hangi çatı çeşitlerinin öğretileceği ile ilgili birliğin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunun öğretiminde biçimsel bir yaklaşım benimsedikleri ve genelde öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada sadece biçimsel bir yaklaşımla değerlendirildiğinde tartışmalı, karmaşık ve zor bir konu hâline gelen eylemde çatı konusunun işlevsel bir yaklaşımla ele alınarak çatının anlamsal ve edimsel boyutları işe koşulduğunda terim birliğinin sağlanacağı önerisi getirilmiştir. Aynı zamanda biçimsel ve işlevsel yaklaşımların birlikteliğinden doğan bakış açısıyla hazırlanan öğretim etkinlikleriyle 8. sınıf düzeyinde bütün çatı çeşitlerinin başarılı bir şekilde öğretilebileceği önerisi sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eylemde çatı, çatı çeşitleri, çatı terimleri, Türkçe Öğretmenleri

An Examination of Turkish Teachers' Approaches to Voice of the Verb

Abstract

The aim of this research is to describe how Turkish teachers deal with the topic of the voice of the verb. For this purpose, the study group of the research consisted of 10 Turkish teachers working in different secondary schools. The research was carried out according to the case study, which is a qualitative research design. The natural observation method was used in the collection of research data, and ten different observation reports were kept with semi-structured observation forms prepared by the researchers to describe the approaches to voice of the verb. Content analysis of the data obtained from the observations was made. As a result of the research; Turkish teachers use many terms related to subject and object, there is no unity of terms; It was determined that there was no unity among the teachers about which voice types to be taught at the 8th-grade level. In addition, it has been determined that Turkish teachers adopt a formal approach to teaching the voice of the verb and generally use teacher-centered methods. The topic of the voice of the verb has become a controversial, complex, and difficult subject when evaluated only with a formal approach in the research; When considered with a functional approach, it has been suggested that term unity will be achieved when the semantic and pragmatic dimensions of the voice are used. At the same time, it has been suggested that all

* Dr., MEB, Düzce, sehertabak123@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1501-2675

** Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kastamonu, bozturk@kastamonu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4087-3370

voice types can be successfully taught at the 8th-grade level with the teaching activities prepared with the perspective arising from the unity of formal and functional approaches.

Keywords: Voice of the verb, voice types, voice terms, Turkish teachers

Giriş

İnsana özgü bir yeti olan dil bir dizgedir, başka bir deyişle bir sistemdir. Dili bir sistem olarak kabul eden Saussure ile dil, bilimsel bir inceleme nesnesi kabul edilmiş ve dil inceleme çalışmaları büyük bir hız kazanmıştır. Bu gelişmenin ardından dil çalışmalarında bakış açısı farklılıklarından doğan biçimsel ve işlevsel olmak üzere iki farklı dilbilim yaklaşımı doğmuştur. Dilbilimciler, dil bilgisi uzmanları benimsedikleri bakış açısına göre birçok taraftar kazandıkları yeni kuram ve geleneklerin temellerini atmıştır. Ancak dildeki bu bakış açısı farklılıkları bir sorun değil, bir zenginlik oluşturmaktadır (Aksan, 1993). Dil öğretimi çalışmalarında bu iki yaklaşımın ilkelerinden birlikte faydalanılması yeni bir fırsat oluşturacak ve başarıyı artıracaktır.

Alanyazında eylemde çatı konusunu ele almada biçimsel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, çatıyı özne-nesne ilişkisine göre ele almış ve eylemin biçim değiştirmesi şeklinde incelemişlerdir (A. Wilson ve C. Keil, 1999; Bilgegil, 1982; Chomsky, 1993; Ediskun, 2017; Ergin, 1986; Gencan, 1979; Lüvimov, 1963; Perlmutter, 1980; Topaloğlu, 2019). Bu araştırmacılar, çatı incelemelerinde söz dizimini ve söz dizimi unsurları olan özne ve nesneyi temel alarak çatı değişikliklerinde özne ve nesnede meydana gelen değer kaymalarına odaklanmıştır. Yine alanyazında eylemde çatı konusunu ele almada işlevsel yaklaşımı benimseyen, dil incelemelerinde işlevi merkeze alan araştırmacılar ise çatıyı bir eylem-eyleyen ilişkisi olarak ele almışlardır (Tesnière, 1959; Güz, 1983; Schaaik, 1999; Erkman Akerson, 2000; Demircan, 2003; Börekçi, 2004; Sebzecioğlu, 2016). Buna göre her dilsel birim, sahip olduğu işlevden dolayı konuşma amacına uygun bir değer kazanmaktadır (Erkman-Akerson, 2000). Bu nedenle işlevsel yaklaşımda eylemde çatı konusunda bağlam, anlam ve edim gibi işlevsel unsurlar öne çıkarılır. Buna göre çatı, bir cümledeki eyleme katılan eyleyen, eylemden etkilenen ve eylemi yaptıran öğelerle cümlemin başı olan eylem arasındaki ilişkiyi belirleyen dil bilgisi ulamıdır (Demircan, 2003, 11). Bu araştırmanın konusunu oluşturan “eylemde çatı” kavramı üzerine alanyazında sınırlı da olsa çalışmalar mevcuttur (Ekinci Çelikpazu, 2012; Çiçek, 2021). Çatı konusunu işlevsel bir yaklaşımla ele alan Ekinci Çelikpazu, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde eylemde çatı konusunda öğrencilerin kavram yanlışlarının olduğunu belirlemiş; konunun öğretiminde benimsenen biçimsel ve tek taraflı bakış açısının bu yanlışlara sebep olduğunu iddia etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 8. sınıf öğrencilerinin özne, nesne ve yüklem; etken ve edilgen çatı ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir (Ekinci Çelikpazu, 2012, 262-265). Çiçek ise (2021) biçimsel bir yaklaşımı benimseyen Chomsky’nin Yönetme ve Bağlama Kuramı’nın verilerini, işlevsel yaklaşımların benimsediği dil inceleme ilkeleri ile birleştirmiş ve bu yeni desende eylemde çatı konusunun öğretimi için öğretim etkinlikleri hazırlamıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç farklı ortaokulda 8. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan öğretim etkinlikleri sayesinde öğrencilerin ön testten son teste anlamlı ve olumlu bir gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

Eylemde çatı konusunu incelemeye benimsenen bu bakış açısı farklılıklarından dolayı çatı ulamının tanımı ve sınıflandırılmasında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu durum; konunun açıklaması ile öğretiminde kullanılan terimlerin çeşitlenmesine, çatı çeşitlerinde birlik olmamasına sebep olmuştur. Bu çeşitlilik ve tutarsızlık konunun öğretimini zorlaştırmış, kavram yanlışlarına ve karmaşaya sebep olmuştur (Ekinci Çelikpazu, 2012). Bu nedenle eylemde çatı, ele alındığı kaynaklarda ve Türkçe öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında farklı yaklaşımların olduğu bir konu görünümüne kavuşmuştur. Bu gerekçelerle bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunu nasıl ele aldıkları betimlenecektir. Böylece araştırmadan elde edilen sonuçlarla eylemde çatı konusunun öğretiminde yaşanan ikilik, zorluk ve karmaşa gözler önüne serilecek; bunların aşılması, konunun öğretiminde birlik sağlanması için başta öğretmenler olmak üzere öğretmen yetiştiren akademisyenler ve öğrenciler gibi konunun paydaşları olan gruplara çeşitli öneriler getirilecektir. Bu amaç ve beklentiler doğrultusunda araştırmanın sorun ve alt sorunları şu şekilde oluşturulmuştur:

Türkçe öğretmenleri eylemde çatı konusunu nasıl ele almaktadır?

Türkçe öğretmenleri;

- eylemde çatı konusunu ele alırken özne ve nesneyle ilgili hangi terimleri kullanmaktadır?
- 8. sınıf düzeyinde hangi çatı çeşitlerini ele almaktadır?
- eylemde çatı konusunu ele alırken hangi dil bilgisi yaklaşımını kullanmaktadır?
- eylemde çatı konusunu ele alırken hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunu ele almaları üzerinedir. Bu yüzden araştırma, durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışmaları; incelenmesi amaçlanan bir durumu olduğu gibi, kendi sınırları içinde bütün yönleriyle derinlemesine incelemek için yapılan nitel bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Büyüköztürk, K. Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin alanyazında tartışmalı bir konu olan çatı konusunu sınıf ortamında nasıl ele aldıkları ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemde, önceden belirlenen araştırma amaçlarına uygun bir şekilde birinci dereden ilgili kişiler araştırma grubuna alınır. Araştırma grubundaki Türkçe öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1'dedir.

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Türkçe Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik bilgiler		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	4
Hizmet yılı	5-10 yıl	3
	11-15 yıl	4
	16-20 yıl	1
	21-25 yıl	2
	21-30	4
Yaş	31-40	4
	41-50	2
	Lisans	6
Öğrenim durumu	Yüksek lisans	4
Toplam		10

Araştırma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin 6'sı kadın, 4'ü erkektir. Bu Türkçe öğretmenlerin 3'ü 0-5 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 1'i 16-20 ve 2'si 21-25 yıl arasında hizmet vermektedir. Öğretmenlerin 4'ü 21-30, 4'ü 31-40 ve 2'si 41-50 yaş aralığındadır. Türkçe öğretmenlerin 6'sı lisans, 4'ü yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde dersine girilen öğretmenle ilgili demografik bilgiler; ikinci bölümünde gözlem yeri, zamanı, ortamına ilişkin bilgiler; üçüncü bölümünde ise ders işleniş sürecinde gözlemlenecek boyutlar vardır. Gözlemci; çatı konusunun işlenişinde özne ve nesne ile ilgili kullanılan terimlere, çatı çeşitlerine, öğretimde benimsenen dil bilgisi yaklaşımına ve kullanılan yöntemlere ilişkin gözlem boyutlarına odaklanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, doğal ortamında gözlem yöntemi ile toplanmıştır. Başka bir deyişle veri toplamada kullanılan yöntem doğal ortam gözlemidir. Araştırmacılar, gözlem yapılacak sınıfı tespit ederken hem çalışma grubundaki öğretmenlerin hem de kendilerinin çalışma programlarına uygunluğunu dikkate almışlardır. Bu doğrultuda her öğretmenin dersine bir araştırmacı iki saat boyunca gözlemci olarak dâhil olmuştur. Araştırmacılar, veri toplamak için toplam 20 ders saati boyunca gözlem yapmış; doğal ortamda yaptıkları gözleme ilişkin notlarını ayrıntılı bir şekilde yazmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulan sorun ve alt sorunları açıklayabilmek için araştırma grubuna ait gözlem notlarının analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma alt sorunlarına ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular; tema ve alt temalara bölünerek bunlara ilişkin sayısal veriler tablolarda gösterilmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlere Ö1, Ö2 şeklinde kodlar verilerek tema ve alt temalara ilişkin tipik yazılı veri örnekleri de bulgulara eklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar, araştırma geçerlik ve güvenirliğini sağlamada gözlem dokümanlarını ayrı ayrı incelemiştir. Araştırmacıların yaptıkları içerik analizi sonucunda tema ve alt temalar belirlenmiştir. Temalara ilişkin sayısal veriler tablolar üzerinde bu temaların karşısına kodlanarak bulgular oluşturulmuştur. Ayrı yer ve zamanda daha önceden yapılan içerik analizi bulguları karşılaştırıldığında verilerde %92 oranında görüş birliğinin olduğu ortaya çıkmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Görüş birliğinin olmadığı gözlem verileri tekrar incelenmiş ve veriler üzerinde ortak bir karar alınarak bu veriler uygun temaya işlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında ifade edilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 9.11.2022

Belge sayı numarası= 2200123142

Bulgular

Birinci Alt Problem

Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunu ele alırken özne ve nesneyle ilgili kullandıkları terimler incelenmiştir.

Tablo 2.

Türkçe Öğretmenlerinin Eylemde Çatı Konusunda Özne ve Nesneyle İlgili Kullandıkları Terimler

Tema	Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunda özne ve nesneyle ilgili kullandıkları terimler	Katılımcılar	n	N
Özneyle ilgili terimler	Gerçek özne	K 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9,10	8	10
	Gizli özne	K 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10	8	10

	Sözde özne	K _{1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10}	8	10
	Örtülü özne	K _{3, 7, 10}	3	10
	Açık özne	K _{6, 7, 10}	3	10
Nesneyle ilgili terimler	Gizli nesne	K _{2, 9}	2	10
	Normal nesne	K ₉	1	10

Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunda kullandıkları terimler 2 ana tema ve 7 alt temada toplanmıştır. Özneye ve nesneye ilgili terimler ana temaları oluşturmuştur.

Özneye ilgili terimler

Yapılan içerik analizine göre Türkçe öğretmenleri özneye ilgili gerçek özne, gizli özne, sözde özne, örtülü özne, açık özne şeklinde 5 farklı terim kullanmıştır. Örnekler: *“Etken çatılı fiillerde gerçek ve gizli özne bulunur. (Ö1), Edilgen çatılı eylemlerde ‘tarafından, -ce/-ca’ ile kurulu ögeler olsa da eylem edilgendir. Bu ögelere örtülü özne denir. (Ö3), ‘Araba Çağan tarafından yıkandı.’ cümlesinde araba sözde öznedir. (Ö7), Etken çatıda işi yapan öznenin kendisidir. Gizli ve açık özne olacak ve işi yapacak. (Ö6)”*

Nesneye ilgili terimler

İçerik analizi sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri nesneye ilgili gizli nesne ve normal nesne şeklinde 2 farklı terim kullanmıştır. Örnekler: *“Bazen cümlelerin içerisinde nesne olmasa bile aynı gizli özne gibi gizli nesne olabilir. Böyle durumlara yüklem yine geçişli sayılır. (Ö2), Nesne olmadığı için, normal nesne veya gizli nesne olmadığı için geçişsizdir. (Ö9)”*

İkinci Alt Problem

Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf düzeyinde ele aldıkları çatı çeşitleri incelenmiştir.

Tablo 3.

Türkçe Öğretmenlerinin 8. Sınıf Düzeyinde Ele Aldıkları Çatı Çeşitleri

Tema	Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf düzeyinde ele aldıkları çatı çeşitleri	Katılımcılar	n	N
Öznesine göre çatı çeşitleri	Etken çatı	K _{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10}	10	10
	Edilgen çatı	K _{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10}	10	10
	Dönüşlü çatı	K _{1, 3, 6}	3	10
	İşteş çatı	K _{1, 3, 6}	3	10
	Geçişli çatı	K _{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10}	10	10
Nesnesine göre çatı çeşitleri	Geçişsiz çatı	K _{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10}	10	10
	Ettirgen çatı	K _{1, 3, 6, 8, 10}	5	10
	Oldurgan çatı	K _{1, 3, 6, 8, 10}	5	10

Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunda ele aldıkları çatı çeşitleri 2 ana tema ve 8 alt temada toplanmıştır. Öznesine göre ve nesnesine göre çatı çeşitleri ana temaları oluşturmuştur.

Öznesine göre çatı çeşitleri

Yapılan içerik analizine göre Türkçe öğretmenleri öznesine göre çatı çeşitlerini etken çatı, edilgen çatı, dönüşlü çatı, işteş çatı şeklinde ifade etmiştir. Örnekler: “Öznesine göre çatı çeşitlerinde ilk olarak etken çatı vardır. (Ö1), Etken çatılı eylem için yazılan bütün örnekler yükleme -l, -n ekleri getirilerek edilgen çatıya dönüştürülür. (Ö2), Dönüşlü çatıda özne işi yapar ve işten kendisi etkilenir. (Ö6), İşteş çatı en az iki özne tarafında yapılır. (Ö6)”

Nesnesine göre çatı çeşitleri

İçerik analizi sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri nesnesine göre çatı çeşitlerini geçişli çatı, geçişsiz çatı, ettirgen çatı, oldurgan çatı şeklinde ifade etmiştir. Örnekler: “ Nesnesine göre çatılar geçişli ve geçişsiz şeklinde ikiye ayrılır. (Ö5), -r, -t, -dır ekleriyle geçişli fiili tekrar geçişli yaparız, başkasına yaptıрма anlamı olur, ettirgen çatı denir. (Ö6), Bu eklerle geçişli olmayan bir fiili geçişli yaptık, yani oldurduk, o zaman oldurgan çatı. (Ö8).”

Üçüncü Alt Problem

Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunu ele alırken hangi dil bilgisi yaklaşımını benimsedikleri incelenmiştir.

Tablo 4.

Türkçe Öğretmenlerinin Eylemde Çatı Konusunda Benimsedikleri Dil Bilgisi Yaklaşımları

Tema	Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunda benimsedikleri dil bilgisi yaklaşımları	Katılımcılar	n	N
Biçimsel yaklaşım	Özne-nesne ilişkisine göre çatı	K 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
	Eylemin biçim değiştirmesi (biçimbirimler)	K 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
	Bağlamdan kopukluk	K 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
	Reçete bilgileri	K 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
	Örnek cümleler	K 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
İşlevsel yaklaşım	Eylem-eyleyen ilişkisi	K 10	1	10
	Çatı değişikliğinde ortaya çıkan anlam özellikleri	K 1, 3, 6	3	10
	İşlevleriyle öge buldurma	K 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10	7	10

Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunda benimsedikleri dil bilgisi yaklaşımları 2 ana tema ve 8 alt temada toplanmıştır. Biçimsel yaklaşım ve işlevsel yaklaşım ana temaları oluşturmuştur.

Biçimsel yaklaşım

Yapılan içerik analizine göre Türkçe öğretmenleri; eylemde çatı konusunun öğretiminde özne-nesne ilişkisine göre çatı, eylemin biçim değiştirmesi (biçimbirimler), bağlamdan kopukluk, öğrencilere kolaylık olarak sunulan reçete bilgileri; konunun öğretiminde metin değil, örnek cümleler kullanma gibi biçimsel yaklaşım özelliklerini benimsemiştir. Araştırmada bütün Türkçe öğretmenlerinin çatı çeşitlerini biçimsel yaklaşımın bir ürünü olarak özne ve nesne ilişkisine göre, bağlam oluşturmada sadece örnek cümleler üzerinden inceledikleri belirlenmiştir.

Örnekler: “Etken çatılı bazı fiillerde işi birlikte yapma ve karşılıklı yapma anlamı vardır. Bu tür fiillerde yüklemde -ş, -laş, -leş eki bulunur. (Ö1), ‘Bir öğrenci arabayı beraber yıkadık.’ cümlesini öğretmene örnek olarak söyledi. Öğretmen ise ‘Hayır, hayır, eki -ş ya da -leş, -laş ile olacak.’ dedi. (Ö5), ‘Geçişsiz bir fiil hep öyle kalmaya mahkûm mu? Hayır. -r, -t, -dır eki sayesinde geçişli yaptık. Geçişli olmayan bir fiili geçişli yaptık mı? Evet, yani oldurduk o zaman oldurgan çatı. -r, -t, -dır ekleri ile geçişli fiili tekrar geçişli yaparız, başkasına yaptıрма anlamı olur, ettirgen fiil denir. (Ö8) Cümle içerisinde nesne yoksa ve cümle nesne alamayacak durumda ise geçişsiz çatılı fiil olur. Yüklem önüne getirilen onu sözcüğü uyumsuz olur. (Ö5) Dün akşam abimle kurduk. İki gündür her yerde aradım.

(Ö3), ‘Halis kantinden almış.’ Almış yüklem, Halis özne, nesne yok ama aldığı bir varlık var mı? Evet. Yüzlerce nesne yazmaktansa onu yazarız. Bir tane onu yazıp bağlayabiliyoruz, gizli nesne var, yani gizli nesne alabileceği için geçişlidir. Onu zamirini yüklem önüne koyarak geçişli mi geçişsiz mi bulabiliriz. Ö6”

İşlevsel yaklaşım

İçerik analizi sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri; eylemde çatı konusunun öğretiminde eylem-eyleyen ilişkisi, çatı değişikliğinde ortaya çıkan anlam özellikleri, işlevleriyle öge buldurma gibi işlevsel yaklaşım özelliklerini kullanmıştır.

Örnek: “Temizlemek eylemi yapan gerektiriyor mu? Evet. Yapan yeterli mi, temizlenecek bir şey lazım, değil mi? Evet. Biz ona nesne diyoruz. Yani yapan o, yapılan onu ve temizledi eylemi. O onu temizledi. (Ö10), Ettirgen fiilde başkasına yaptıрма anlamı vardır. (Ö3), Kardeşim okula geldi, cümlesinde gelmek eylemini yapan var mı? (Ö8).”

Dördüncü Alt Problem

Bu problemin çözümlenmesinde Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunu ele alırken hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları incelenmiştir.

Tablo 5.

Türkçe Öğretmenlerinin Eylemde Çatı Konusunun Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

Tema	Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunda kullandıkları yöntemler	Katılımcılar	n	N
Öğretmen merkezli yöntemler	Anlatma yöntemi	K 1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
	Tümdengelim yöntemi	K 1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
	Çözümleme yöntemi	K 1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
	Birleşim yöntemi	K 1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
	Soru-cevap yöntemi	K 1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	10
Öğrenci merkezli yöntemler	Tartışma yöntemi	K 7	1	10
	Tümevarım yöntemi	K 2, 5, 6	3	10

Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunda kullandıkları yöntemler benimsedikleri 2 ana tema ve 7 alt temada toplanmıştır. Öğretmen merkezli yöntemler ve öğrenci merkezli yöntemler ana temaları oluşturmuştur.

Öğretmen merkezli yöntemler

Yapılan içerik analizine göre Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunun öğretiminde kullandıkları öğretmen merkezli yöntemler; anlatma, tümdengelim, çözümleme ve birleşim yöntemi olarak belirlenmiştir. Örnek: “Fiilde çatı konusu öznesine ve nesnesine göre çatı şeklinde ikiye ayrılır. Her iki tür çatıda yani öznesine ve nesnesine göre de fiillerde aranır. (Ö7), Arabayı ben yıkadım, cümlesinde ben açık özne, araba ise nesnedir. Arabayı yıkadım, cümlesinde aynı şekilde ben gizli özne, araba nesnedir. Her iki cümle de etken çatılıdır. (Ö8)”

Öğrenci merkezli yöntemler

İçerik analizi sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin; eylemde çatı konusunun öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemler; soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi, tümevarım yöntemi olarak tespit edilmiştir. Örnek: “Öğretmen ile öğrenci arasında şöyle bir konuşma geçmiştir: Öğretmen:

-Hakemin ilk düdüğü ile maç başladı, cümlesinde başladı yüklem maç gerçek özne. Hakem başlatır, maç başlar, eylemi yapan maç. Maç kendi kendine başlamış.

Öğrenci:

- Başlamaz ki maç kendi kendine başlamaz ki...
- Edilgen çatı için mutlaka -l ve -n eki lazım. Burada başlamak yüklemine bu sesler yok, dolayısıyla etken.
- Ama öğretmenim, burada maç etkileniyor. Maç özne ama öğretmenim, maç gerçekleştirmedi. Ben öyle düşünüyorum.
- Peki, şöyle düşün. Kedi döktü, kedi özne. Taş düştü, taş özne.
- Kedi dökebilir ama maç başlayamaz.
- Sen canlı cansızdan dolayı böyle düşünüyorsun, yapan belli değil, demek için başlatıldı, döküldü demek lazım. (Ö7)"

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunun öğretiminde özne ile ilgili gerçek, gizli, sözde, örtülü ve açık özne; nesne ile ilgili gizli ve normal nesne olmak üzere yedi farklı terim kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum Türkçe öğretmenleri arasında eylemde çatı konusunda terim birliğinin olmadığını da göstermektedir. Başka bir deyişle her bir öğretmen konuyu anlatırken farklı terimler kullanmaktadır. Ne yazık ki bu durum öğrencilerin konunun en temel kavramları olan özne ve nesneyi bile karıştırmasına sebep olmaktadır. Benzer şekilde daha önce 8 ve 10. sınıf öğrencilerinin eylemde çatı konusunda kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir (Börekçi ve Ekinci Çelikpazu, 2018; Ekinci Çelikpazu, 2012). Bu nedenle eylemde çatı konusu sadece söz dizimi boyutuna ait özelliklerle ele alınmamalı, konunun öğretiminde anlamsal ve edimsel boyutlardan faydalanılmalıdır. Çiçek'in (2021) çalışmasında görüldüğü üzere 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunun öğretiminde biçimsel ve işlevsel yaklaşımların birleştirilmesiyle hazırlanan öğretim etkinlikleri sayesinde öğrencilerin bütün çatı çeşitlerine ilişkin öğrenme düzeylerinde anlamlı bir artış gerçekleşmiştir. Çünkü araştırmada işlevsel bir bakış açısıyla çatı, eylem-eyleyen ilişkisine göre ele alınarak etken ve edilgen çatının öğretiminde sadece özne ve nesne terimleri kullanılmıştır. Buna göre dil kullanıcısı olayların anlatımında eylemi yapanı önemsendiği için etken çatıda eylemi yapan özneyi öne çıkarmaktadır. Edilgen çatıda ise eylemden etkilenen nesne daha fazla önemsendiği, eylemi yapan bilinmediği ve yahut da söylenmek istenmediği için söz diziminde özne tamamen dışlanarak ve yahut da başka şekillerde geri plana itilerek nesne, özne konumuna yükseltilir. Buna göre dil kullanıcısı aktaracağı olayda eylemi yapan özneyi vurgulamak için etken çatıyı, eylemden etkilenen nesneyi vurgulamak istiyorsa edilgen çatıyı tercih edecektir. Bu tercih tamamen edimsel boyutta dil kullanıcısının niyetine ve olaylara bakış açısına bağlıdır.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunu söz dizimsel bir yaklaşımla öznesine ve nesnesine göre ele aldıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler konunun öğretiminde sekiz farklı çatı çeşidini ele almaktadır. Nesneye göre çatı hususunda konuyu biçimsel bir yaklaşımla ele alan araştırmacılar öğretmenlerin nesnesine göre çatı başlığı altında ele aldıkları geçişlilik ve geçişsizlik konusunda ikiye bölünmüş durumdadır. Bazı araştırmacılar geçişlilik ve geçişsizliği çatı olarak kabul ederken bazıları tersini düşünmektedir. Buna karşılık konuyu işlevsel bir yaklaşımla ele alan araştırmacılar eylemlerin geçişlilik ve geçişsizlik durumlarının çatı oluşturmadığı hususunda görüş birliği içindedir (Çiçek, 2021, 45). Zira geçişlilik ve geçişsizlik eylemlerin sözlüksel bir özelliğidir, söz dizimsel bir durum değildir (Börekçi, 2004). Ayrıca eylemlerin doğal bir özelliği olan bu durum, çatı olarak kabul edilecek olursa diğer çatı çeşitlerine gerek kalmayacaktır (Yücel, 2011). Geçişlilik ve geçişsizlik bir çatı çeşidi değil, her eylemin kendine has bir durumu olduğu için bu hususun konunun ilgililerince tartışılarak yeniden ele alınmasında fayda vardır.

Bununla birlikte araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ayrı birer çatı olan dönüşlü ve işteş çatıyı etken çatı başlığı altında değerlendikleri görülmüştür. Ancak alanyazında dönüşlü çatının ayrı bir çatı oluşturduğuna dair uzlaşma vardır. Ayrıca alanyazında dönüşlü çatının; adıl veya belirteç türünden birtakım sözcüklerle sağlanan adıl, eyleme eklenen biçimbirimlerle gerçekleşen eylemcil olmak üzere iki şekilde gerçekleştiği kabul görmektedir (Çiçek, 2021, 55). Bu çatıda özne olan varlığın yapıp ettiklerinin etkisi kendisine döner ve bu yüzden bu çatıda özne ve nesne mutlaka eş gönderimli olmalıdır (Sebzecioğlu, 2016, 273). Başka bir deyişle özne ve nesne aynı varlık olmalıdır, aksi takdirde dönüşlü çatı olmaz. Türkçe öğretmenlerinin etken çatı içerisinde değerlendirdikleri bir başka çatı ise

işteş çatıdır. Alanyazında işteş çatının varlığında da bir uzlaş vardır. Yine dönüşlü çatı gibi bu çatı da adıl veya eylemcil bir şekilde olabilir. Eyleme biçimbirim eklenmesiyle sağlanan eylemcil işteşlikte eyleyen eksilten bir söz dizimi yapısı vardır (Börekçi, 2004; Demircan, 2003) ve bu çatıda çoklu kılıclar, eylemi birlikte veya karşılıklı yapar (Erkman Akerson, 2000).

Ayrıca bu araştırmada Türkçe öğretmenleri arasında çatı çeşitlerinde birliğin olmadığı da görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmenler, 8. sınıf düzeyinde aynı çatı çeşitlerine aynı şekilde yer vermemektedir. Çalışma grubundaki on öğretmenden beşi ettirgen ve oldurgan çatıya 8. sınıf düzeyinde yer vermezken, 7 öğretmen ise dönüşlü ve işteş çatıyı etken çatı içerisinde değerlendirmektedir. Dönüşlü ve işteş çatıda eylem eksilten bir söz dizimi yapısı varken ettirgen ve oldurgan çatıda ise eylem artışı olur. Ancak araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri; biçimsel bir yaklaşımla -r, -t, -dır biçimbirimlerinin eyleme eklenmesiyle geçişli bir eylemin tekrar geçişli olmasını ettirgen çatı, bu biçimbirimlerle geçişsiz bir eylemin geçişli hâle gelmesini oldurgan çatı şeklinde değerlendirmektedir. Ettirgen çatıda eylemin; yaptıran özne, yapan özne ve nihayet nesne olmak üzere üç farklı eyleyenle ilişkisini gösteren bir söz dizimi yapısı vardır (Ekinci Çelikipazu, 2012, 38). Başka bir deyişle ettirgen çatıda dil kullanıcısı bahsedildiği gibi iki nesneyi değil, yaptıran özneyi söz dizimine çıkarır. Oldurgan çatıda da benzer bir durum söz konusudur. Bu çatıda da eylem-eyleyen ilişkisinde öge artışı olur (Börekçi, 2004). Bu çatıda, sebep olan veya sağlayan özne söz dizimine çıkar; olan özne ise nesne konumuna iner. Başka bir deyişle özneler arasında değer artması veya değer eksilmesi yaşanır.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunun öğretiminde büyük çoğunlukla biçimsel bir yaklaşımı benimsedikleri gözlemlenmiştir. Çünkü Türkçe öğretmenleri, bir eylem-eyleyen ilişkisi olan çatıyı söz dizimsel bir bakış açısıyla özne ve nesnesine göre ikiye ayırmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenleri; genel olarak çatıyı eylemin biçim değiştirmesi şeklinde ele almış, çatı değişikliklerinde oluşan öğelerdeki değer kaymasından anlamsal ve edimsel özelliklerden bahsetmemiştir. Ancak çatı bir cümleyi oluşturan öğeler arasındaki hiyerarşik ilişkiyi belirleyen ve bunu değiştirebilen bir dil bilgisi ulamıdır (Erkman Akerson, 2000). Yani çatı bir cümledeki hiyerarşik yapıda en üstte olan eylem ile onun eyleyenleri arasındaki ilişkide belirleyici rol oynar. Bununla birlikte araştırmada Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunu, bağlamdan kopuk ya da yeterli bağlam oluşturamayan örnek cümleler üzerinden ele aldıkları da görülmüştür. Örneğin öğretmenler, bazı eylemler geçişli olsa bile söz diziminde bunun görünmediğini ifade etmiştir. Ancak bağımsız bir cümle yerine bağlamın anlaşılabileceği bir metin öğretime konu edilirse zaten yüzey yapıda verilmeyen nesne rahatça takip edilebilecektir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin kısmen de olsa eylemde çatı konusunda işlevsel bir yaklaşım benimsedikleri de gözlemlenmiştir. Öğretmenler ettirgen çatıda meydana gelen başkasına yaptırma anlamını, işteş çatıda oluşan eylemi birlikte veya karşılıklı yapma anlamını vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenler; etken çatıda eylemi yapan özne, dönüşlü çatıda eylemi yapan ve eylemden etkilenen özne gibi dilsel birimleri işlevleriyle ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin eylemde çatı konusunda genelde öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları görülmüştür. En çok kullanılan ve en eski öğretim yöntemlerinden biri olan anlatma, tümdengelim, çözümleme ve birleşim yöntemlerini öğretmenlerin eylemde çatı konusunun öğretiminde kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler, öğrencilerin aktif olduğu yöntemleri daha az tercih etmektedir. Ancak (Çiçek ve Dolunay, 2021) 8. sınıf düzeyinde eylemde çatı konusunun öğretiminde sezdirme yöntemini kullanmış; araştırma grubundaki uygulayıcı öğretmenler, bu yöntemi uygulamakta zorlanmadıklarını, öğrenciler ise bu yöntem sayesinde derse aktif bir şekilde katılabildiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine dâhil edildiği bu yöntemin kullanımında amaca hizmet eden, dört temel dil becerisiyle ilişkili etkinliklerden oluşan iyi bir ders planı hazırlanmalıdır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle çatı konusunun hâlihazırda dilin biçim, anlam, edim boyutlarını bir arada değerlendiren bir yaklaşımla ele alınmasında eksiklikler olduğunu; bütüncül olmayan yaklaşımların bir taraftan terim karmaşasına bir taraftan da konunun sunumunda farklılıklara yol açtığını söylemek mümkündür. . Ayrıca ilgili alanyazında üzerinde uzlaşılan dönüşlü, işteş çatının veya araştırmacıların fikir birliği içinde olmadıkları geçişlilik, geçişsizlik gibi konuların da öğretim sürecinde farklılıklara yol açması; dil bilgisi öğretiminde kuramsal gelişmeler ile uygulama

boyutunun eşzamanlı ilerlemediğini göstermektedir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı inisiyatif olarak öğretmenlerle akademisyenleri bir araya getirecek platformların oluşmasına öncülük etmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 7.11.2022

Belge sayı numarası= 5

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı vermiştir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Araştırma sürecine verdikleri destekleri için araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan idarecilere, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Aksan, M. (1993). Dilbilimde işlevci-biçimci yaklaşım. Dilbilim Araştırmaları, 4, 189-200.
- A. Wilson, R. and C. Keil, F. (1999). The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences. Cambridge-London: MIT Press.
- Bilgegil, M. K. (1982). Türkçe Dilbilgisi. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Börekçi, M. (2004). *Türkçe öğretimi bakımından çatı kavramı*. V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I (ss. 487-500). Ankara.
- Börekçi, M. ve Ekinci Çelikpazu, E. (2018). Orta öğretim onuncu sınıf öğrencilerinin fiil çatısı ile ilgili kavram yanılgıları. Turkish Studies, 13 (27), 661-702.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chomsky, N. (1993). Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures. Berlin- New York: Mouton de Gruyter.
- Çiçek, S. (2021). *Türkçede çatı kavramı, yönetme ve bağlama kuramına göre çatı öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çiçek, S. ve Dolunay, S. K. (2021). Türkçede çatı kavramı, yönetme ve bağlama kuramına göre çatı öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40 (2) , 849-900. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/67364/997509>
- Demircan, Ö. (2003). *Türk dilinde çatı*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Ediskun, H. (2017). Türk Dilbilgisi (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde çatı kavramı ve bu kavramla ilgili yanılgılar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ergin, M. (1986). Türk Dil Bilgisi (14. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erkman Akerson, F. (2000). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Gencan, T. N. (1979). Dil Bilgisi (4. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Güz, N. (1983). Lucien Tesniere. Yirminci Yüzyıl Dilbilimi (Kuramcılardan Seçmeler) (112-140). Ankara: TDK Yayınları.
- Lübimov, K. (1963). Çağdaş Türkiye Türkçesinde çatı kategorisi ve çatı ekleriyle türetilen fiiller. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 13 (147), 150-155.
- Perlmutter, D. (1980). Relational grammar. E. Moravcsik and J. Wirth (Eds.), Syntax and Semantics 13: Current Approaches to Syntax (195-229). New York: Academic Press.
- Schaaik, G.V. (1999). Türkçede Öznelik Eksiltme. Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 10, 7-23.
- Sebzecioğlu, T. (2016). Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Tesnière, L. (1959). Eléments de Syntaxe Structurale. Klincksieck: Paris.
- Topaloğlu, A. (2019). Karşılaştırmalı Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, B. (2011). *Türkiye Türkçesinde fiil çatıları*. Türk Gramerinin Sorunları Bildiriler (268-314). Ankara: TDK Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Language, which is a human faculty, is a system. With Saussure, who accepted language as a system, language became an object of scientific study, and studies on language analysis gained traction. This development resulted in the emergence of two different linguistic approaches, formal and functional, arising from the differences in perspective in language studies. Linguists and grammarians laid the groundwork for new theories and traditions, which gained supporters based on the point of view they adopted. However, these linguistic differences are not a problem, but rather a source of richness (Aksan, 1993). Using the principles of these two approaches in language teaching will open up new possibilities and increase success.

Different views on the definition and classification of the voice category have emerged as a result of these differences in perspective in examining the voice of the verb. This resulted in a diversification of the terms used in the explanation and teaching of the subject, as well as a lack of unity in the types of voice. Because of this diversity and inconsistency, teaching the subject became difficult, resulting in misconceptions and confusion (Ekinci Çelikpazu, 2012). As a result, the voice in action has taken on the appearance of a subject with various approaches in the sources and teaching practices of Turkish teachers. Therefore, this study describes how Turkish teachers approach the topic of voice of the verb. Thus, the study's findings will reveal the duality, difficulty, and confusion encountered in teaching the subject of "voice of the verb," and recommendations will be made to stakeholders in the subject, such as academicians, students, and especially teachers, in order to overcome difficulties and ensure unity in subject teaching. In accordance with the aim and the expectations, the following research questions and sub-questions were developed:

How do Turkish teachers approach the topic of the voice of the verb?

What terms related to subject and object do Turkish teachers use when they address the voice of the verb?

What types of voices do Turkish teachers address in the 8th grade?

What grammar approach do Turkish teachers use in teaching the voice of the verb?

What kinds of methods and techniques do Turkish teachers use in teaching the voice of the verb?

Method

This research is about Turkish teachers' approaches to voice of the verbs at the 8th-grade level. Therefore, the research was designed according to the case study. Case studies aim to examine a phenomenon as it is, focusing on all aspects of it in depth within its borders (Büyüköztürk, K. Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2008). In this study, it was described in detail how Turkish teachers approach to the voice topic, which is a controversial topic in the literature, in the classroom environment.

In the 2021-2022 academic year, 10 Turkish teachers working in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education constituted the research group of the research. This research group was selected by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. In this method, first-degree interested persons are included in the research group in accordance with the predetermined research objectives.

Results and Discussion

The findings of the study revealed that Turkish teachers use seven different terms in teaching the voice of the verb: the real, hidden, so-called, implicit, and explicit subject in relation to the subject, and the hidden and normal object in relation to the object. This also demonstrates the lack of mutual agreement on terms among Turkish teachers regarding the topic of the voice of the verb. In other words, each teacher uses a different set of terms to explain the subject. Unfortunately, this situation causes students to misunderstand even the most fundamental concepts of the topic, such as subject and object. Similarly, 8th and 10th grade students were found to have misconceptions about the voice of the verb (Börekçi & Ekinçi Çelikpazu, 2018; Ekinçi Çelikpazu, 2012). Therefore, the topic of the voice of the verb should not be addressed solely through the syntax dimension but also through the semantic and pragmatic dimensions in teaching the subject. According to Çiçek's (2021) study, there was a significant increase in the learning levels of students regarding all voice types as a result of the teaching activities prepared by combining formal and functional approaches in teaching the subject of the voice of the verb at the 8th grade level. Because, the voice is addressed with the action-actor relationship in the study from a functional point of view, and only the terms subject and object were used in the teaching of the active and passive voice. Accordingly, as the language user places importance on the person doing the action in expressing the events, he/she highlights the subject doing the action in active voice. On the other hand, in passive voice, as the object affected by the action is given more importance and the person who does the action is unknown or does not want to be mentioned, the object is elevated to the position of subject by removing the subject from the syntax entirely or by being placed in the background in other ways. As a result, the language user will prefer the active voice to emphasize the subject who does the action in the event that they will convey it and the passive voice if they want to emphasize the object affected by the action. This preference is entirely dependent on the language user's intention and perspective on the events in terms of the pragmatic dimension.

Additionally, it was determined that there was no unity in voice types among Turkish teachers in this study. In other words, teachers do not include the same voice types in the same way at the 8th-grade level. While five of the ten teachers in the study group do not include the causative and transitive voice at the 8th-grade level, seven teachers evaluate the reflexive and reciprocal voice within the active voice. While the syntax structure in reflexive and reciprocal voice decreases action, the syntax structure in causative and transitive voice increases action. However, the Turkish teachers who participated in the study considered causative voice to be the repetitive transitive of a transitive verb by adding the morphemes -r, -t, and -dir to the verb within a formal approach, while they considered transitive voice as an intransitive verb becoming transitive with these morphemes. The action in a causative voice has a syntax structure that demonstrates its relationship with three distinct actors, namely, the subject as the causer, the subject who does it, and lastly, the object (Ekinçi Çelikpazu, 2012, 38). In other words, in the causative voice, the language user does not include two objects into the syntax, as mentioned, but the cause subject. This is also the same in transitive voice. In this voice, there is an increase in the action-actor relationship (Börekçi, 2004). The causer subject is elevated into the syntax in this voice, while the subject descends to the object position. In other words, there is an increase or decrease in value between subjects.

The study's findings revealed that Turkish teachers mostly use a formal approach when teaching the subject of the voice of the verb. Because Turkish teachers have divided the voice, which is an action-actor relationship, into two according to the subject and the object from a syntactic point of view. Furthermore, Turkish teachers addressed the voice as a change in the form of the action rather than the semantic and pragmatic features of the value shift in the elements that occur in voice

changes. However, voice is a grammar category that determines and can change the hierarchical relationship between the elements of a sentence (Erkman Akerson, 2000). Thus, the voice plays a decisive role in the relationship between the highest action in the hierarchical structure of a sentence and its actors. Moreover, it was determined in the study that Turkish teachers approached the subject of the voice through sample sentences that were disconnected from the context or that could not create sufficient context. Teachers, for example, stated that even though some verbs are transitive, this does not appear in the syntax. However, if a text with understandable context is used in the instruction rather than an independent sentence, the object that is not given in the surface structure will be easily followed. However, it was also observed that Turkish teachers have adopted a functional approach to the voice of the verb, albeit partially. Teachers emphasized the meaning of making someone else do the action that occurs in the causative voice and the meaning of doing the action together or mutually that occurs in the reciprocal voice. Teachers, on the other hand, expressed linguistic units with their functions, such as the subject doing the action in the active voice, the subject doing the action and being affected by the action in the reflexive voice.

Based on the data obtained within the scope of the study, it is concluded that there are shortcomings in the approach that evaluates the form, meaning, and performance dimensions of the language together and that non-holistic approaches cause term confusion on the one hand and differences in the presentation of the subject on the other. In addition, the fact that topics such as reflexive and reciprocal voices, which are agreed upon in the relevant literature, or subjects such as transitivity and intransitivity, which researchers do not agree on, cause differences in teaching processes show that theoretical developments and practice do not progress simultaneously in grammar teaching. In this regard, the Ministry of National Education should take the initiative and lead the formation of platforms that will bring teachers and academics together.